

Roland Emery

## Penser la violence : éléments de compréhension pour un travail en équipe dans les institutions de l'enseignement spécialisé

### Résumé

*Les professionnel-le-s travaillant dans des institutions d'enseignement spécialisé sont souvent confronté-e-s à des formes diverses de violence de la part des enfants ou des adolescent-e-s accueilli-e-s. Le présent article interroge les conséquences de ces agirs sur les professionnel-le-s, sur la qualité des relations entre les différents acteurs et actrices de l'institution et sur le travail de l'équipe interprofessionnelle. Un regard attentif est également posé sur les contre-violences des professionnel-le-s, des équipes et des organisations sur les jeunes accueilli-e-s.*

### Zusammenfassung

*Fachleute, welche in Sonderschulen arbeiten, werden oft mit verschiedenen Formen der Gewalt der betreuten Kinder oder Jugendlichen konfrontiert. Der vorliegende Artikel hinterfragt die Konsequenzen dieser Handlungen auf die Fachleute, bezüglich der Qualität der Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren einer Institution und bezogen auf die interprofessionelle Teamarbeit. Ein aufmerksamer Blick wird darüber hinaus auch auf die Gegengewalt der Fachleute, der Teams und Organisationen, welche die Jugendlichen betreuen, gerichtet.*

### Introduction

*Quand un comportement dérange... expliquer, comprendre et agir.* Le titre du dernier Congrès suisse de pédagogie spécialisée qui s'est tenu à Berne en septembre 2011 révèle un double mouvement lorsque l'on s'intéresse à la problématique des comportements violents dans les institutions péda-gogo-thérapeutiques. Du côté du sujet, force est de constater qu'une partie des enfants et adolescent-e-s accueilli-e-s dans ces lieux présentent des comportements agressifs et destructeurs vis-à-vis de leurs pairs, des adultes mais également envers elles-mêmes, dans une forme de violence en creux (Joly, 2010, p. 94). Du côté du contexte, c'est le terme *dérangeant* dans le titre du Congrès qui interpelle. Comment l'environnement humain, institutionnel et social attribue-t-il du sens aux comportements agis ? Dans quelles mesures les interactions et les dispositifs se montrent-ils également violents, déclenchant ou reflé-

tant ainsi l'acte violent de l'enfant ou de l'adolescent-e ? Tomkiewicz a proposé une définition large de la violence institutionnelle, soit « toute violence commise dans ou par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance

***La violence n'est donc pas uniquement à chercher chez le sujet mais également dans les interactions et le contexte institutionnel y répondant.***

physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure » (Tomkiewicz, 1997, cité dans Doudin & Curchod-Ruedi, 2010, p. 131). La violence n'est donc pas uniquement à chercher chez le sujet mais également dans les interactions et le contexte institutionnel y répondant.

L'agir violent doit être analysé globalement et non pas strictement d'un point de vue individuel ou social. Il contraint à repla-

cer les actes dans une perspective pluridimensionnelle, c'est-à-dire tant individuelle, interindividuelle, institutionnelle, organisationnelle que sociale. C'est à ce prix qu'une compréhension globale des situations peut nous offrir certaines pistes d'action.

### **Au niveau individuel**

Comme le suggère le titre de l'article de Berger (2001), « Pourquoi est-il si difficile de penser le soin des jeunes extrêmement violents ? », penser la violence est un processus difficile et complexe, tant au niveau individuel qu'en équipe. L'agir violent touche la personne ainsi que les relations interpersonnelles et groupales non seulement dans leurs dimensions émotionnelles, dans leur capacité à penser mais aussi dans les contre-attitudes qu'il peut déclencher.

Au niveau individuel, l'agir violent renvoie d'abord le ou la professionnel-le face à sa propre peur, peur objective d'être agressé-e, de recevoir des coups, d'être mordu-e, de devenir la cible de crachats voire d'être blessé-e par l'intermédiaire d'objets plus ou moins menaçants. Le ou la professionnel-le craint légitimement pour son intégrité phy-

gestes brusques et impulsifs en réponse à l'agression ? C'est que l'acte violent laisse la personne qui le subit dans un état de sidération qui paralyse sa pensée. Pour réussir à reconnaître et contenir sa peur et sa propre violence, il faut une forte mobilisation psychique : « laisser s'évacuer peu à peu cette tension hors de soi nécessite beaucoup de temps, car la violence est dans le registre du quantitatif, et ce qui s'est passé envahit de manière durable les activités qui suivent » (Berger, 2001, p. 223).

Le passage à l'acte violent peut obliger également le ou la professionnel-le à agir rapidement, en utilisant des actes physiques stoppant ou contenant le comportement de l'enfant ou l'adolescent-e. La parole ne sert alors à rien. Le ou la professionnel-le doit s'interposer, tenir l'enfant, l'éloigner, parfois l'isoler. A nouveau, la limite est difficile à trouver entre la contention et la violence en miroir. Les comportements agis des enfants sont lourds à supporter et « l'enseignant risque d'adopter à son tour des comportements violents (par exemple violence d'attitude, voire dans les cas plus extrêmes violences physiques), générant ainsi de nouveaux abus à l'égard de l'enfant » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010, p. 129). Ces épisodes de violence contenue ou involontaire laissent un sentiment de honte et de culpabilité (Ciccone & Ferrand, 2009). Ces sentiments sont difficiles à travailler, envahissant non seulement la vie professionnelle mais parfois également la vie personnelle. Se délester des émotions envahissantes après une journée de travail devient alors difficile, voire impossible, les traces affectives pouvant être présentes jusque dans les rêves.

Pour faire face dans l'instant à l'acte violent, le ou la professionnel-le peut être orienté-e par l'idée de protection. « Je protège les autres », « je me protège », « je te

***L'agir violent touche la personne ainsi que les relations interpersonnelles et groupales non seulement dans leurs dimensions émotionnelles, dans leur capacité à penser mais aussi dans les contre-attitudes qu'il peut déclencher.***

sique et psychique. Mais sur la peur d'être agressé-e, se greffe la peur de sa propre violence et des effets qu'elle peut avoir sur autrui. Quel-le professionnel-le ne s'est jamais posé-e la question de la limite entre les gestes posés pour se défendre, pour contenir le passage à l'acte d'un enfant et les

protège» sont les consignes intérieures et souvent verbalisées qui accompagnent les moments de crise. On est alors loin de l'idée de punition – qu'elle soit physique, psychique

### *Ces épisodes de violence contenue ou involontaire laissent un sentiment de honte et de culpabilité.*

ou morale – comme justification de l'exclusion. L'agir de protection est un agir professionnel qui, comme nous le verrons plus loin, doit être référé et pensé dans les relations entre professionnel-le-s, en équipe et parfois au niveau organisationnel et social.

La confrontation à la violence projective ou en creux nous confirme que le ou la professionnel-le travaillant en institution œuvre avec des compétences personnelles et professionnelles impliquant sa personnalité complète, tant dans sa capacité à comprendre et intégrer ses mouvements émotionnels (Curchod-Ruedi, Doudin & Moreau, 2010), que dans sa capacité à penser, analyser et réguler ses pratiques professionnelles. On peut d'ailleurs observer de grandes différences interindividuelles dans la capacité à accueillir les souffrances de l'autre. Certain-e-s professionnel-le-s peuvent être davantage touché-e-s par des mouvements autoagressifs tels que l'automutilation chez des personnes présentant des troubles du spectre autistique. D'autres seront davantage sensibles à la violence hétéroagressive, particulièrement face à la violence sur un-e autre enfant plus faible, qui ne sait pas se protéger. Le travail institutionnel impose une forme de travail sur soi, personnel, en supervision ou en équipe, afin d'éclaircir nos mouvements internes et les mécanismes que l'on met en place pour s'en défendre.

### **Au niveau interindividuel**

Dépassant les conséquences intrapsychiques, le passage à l'acte violent va également attaquer les liens interprofessionnels. L'expérience institutionnelle montre que les enfants et adolescent-e-s vont déposer chez les différent-e-s professionnel-le-s des aspects divers de leur fonctionnement. Les rôles sont diversement répartis et peuvent être brouillés, confondus, superposés. Le bon éducateur ou la bonne éducatrice d'une journée peut rapidement se transformer en monstre sadique pour l'enfant le lendemain. Le ou la mauvais-e enseignant-e du moment côtoie le ou la bon-ne enseignant-e de la classe d'à côté, qui travaille avec d'autres camarades. L'enfant

### *L'enfant trouve les failles, exacerbe les rivalités existantes ou potentielles entre les professionnel-le-s. Les interactions pédago-éducatives sont mises à mal.*

trouve les failles, exacerbe les rivalités existantes ou potentielles entre les professionnel-le-s. Les interactions pédago-éducatives sont mises à mal. Là à nouveau, un travail sur soi et en équipe est nécessaire afin de repérer les projections de l'enfant sur les membres de l'équipe et comprendre ces mouvements non pas comme une remise en cause de leur professionnalité ou personnalité, mais comme des expressions du mal-être de l'enfant.

A l'attaque des liens interindividuels répondent la cohésion et la solidarité de l'équipe interprofessionnelle. On ne peut pas être seul-e dans l'accompagnement de ces enfants. Le ou la professionnel-le doit apprendre à reconnaître ses limites, accepter voire institutionnaliser l'aide et la solidarité des autres membres de l'équipe. Ap-

prendre à demander de l'aide, c'est aussi considérer que l'on doit être en retour attentif et attentive à ses collègues, proposer son aide, se rendre disponible. Toute situation de crise avec passage à l'acte violent devrait être accompagnée par au moins deux professionnel-le-s. Les moments de contention/protection sont des espaces potentiellement traumatiques pour les acteurs et actrices en présence, professionnel-le-s, enfants ou spectateurs et spectatrices. Les mouvements de contre-violence peuvent être prévenus par la présence de l'autre. Un relais peut être tenté, certains enfants pouvant se calmer avec d'autres professionnel-le-s moins impliqués-e-s dans les facteurs déclenchants. Enfin, la présence d'un-e autre professionnel-le offre à l'enfant en crise et à l'adulte qui le ou la protège sa propre capacité à penser et verbaliser ce qui se vit. L'organisation et le cadre institutionnel peuvent être pensés en fonction de ces situations de crise inévitables.

#### **Au niveau des équipes**

L'acte violent a une résonance également dans le fonctionnement de l'équipe interprofessionnelle. Dépassant le niveau individuel et interindividuel, l'équipe forme un

l'équipe qui est attaquée dans sa capacité à contenir et protéger ses membres et les usagers qu'elle accompagne. Pour Mellier (2002), l'équipe est directement sous l'impact des émotions ou affects des personnes qu'elle accueille et particulièrement en écho avec les anxiétés ou autres souffrances. Pour lui, « les problèmes d'équipe traduisent les effets de contenus, issus des accueillis, non élaborés par les accueillants » (p. 275). Les espaces de travail en commun prennent alors leur sens non seulement comme espaces d'élaboration de projets, mais également comme espaces de compréhension des divers mouvements de l'équipe face à la problématique des enfants. D'autres auteurs (Pinel, 2005) ont également insisté sur les mécanismes de symétrie entre les caractéristiques des enfants accueillis et le fonctionnement des équipes. Lorsque l'anxiété se diffuse à l'intérieur de l'équipe, il y a risque de déliaison des liens institutionnels (Pinel 2005), qui se manifeste par des mécanismes de défense différents au niveau de l'équipe. La désignation de boucs émissaires (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'équipe) est un mécanisme qui peut être par exemple à l'origine de rivalités personnelles ou interprofessionnelles. L'excès de tension dans l'équipe peut également conduire à une forme de rigidification organisationnelle se traduisant par exemple par un activisme. De l'autre côté, certaines équipes se démobilisent voire s'immobilisent dans des routines de fonctionnement. Ces divers mouvements des équipes, de l'ordre du surinvestissement ou du désinvestissement, représentent des formes de violence vis-à-vis des enfants et adolescent-e-s au sens donné par Tomkiewicz (1997, cité dans Doudin & Curchod-Ruedi, 2010, p.131).

*Les espaces de travail en commun prennent alors leur sens non seulement comme espaces d'élaboration de projets, mais également comme espaces de compréhension des divers mouvements de l'équipe face à la problématique des enfants.*

tout présentant les caractéristiques d'un groupe restreint (Emery, 2011). L'acte ou la succession d'actes violents va avoir des conséquences sur le fonctionnement de

### Au niveau organisationnel

Il nous semble également intéressant de prendre en compte les répercussions, au niveau organisationnel et social, des comportements violents dans les institutions de l'enseignement spécialisé.

Notre expérience dans l'accompagnement d'enfants présentant des passages à l'acte violents chroniques montre que c'est souvent l'ensemble du réseau institutionnel et social qui est attaqué et démuni. Alors que les réunions de réseau pour des enfants présentant des déficiences sensorielles ou intellectuelles semblent plus facilement se mettre en place, intégrant les différents partenaires – dont les parents – dans les prises de décisions, les réseaux autour des enfants présentant des caractéristiques hétéroagressives sont plus chaotiques ou conflictuels. On observe des mouvements contradictoires de rivalités interservices (secteur de protection des mineurs, secteur médical, secteur scolaire, secteur d'assistance sociale). Les phénomènes groupaux se retrouvent au niveau des grandes organisations, dans la désignation de boucs émissaires (si au moins le service placeur, l'école spécialisée, le secteur médical faisait son travail). Des phénomènes d'appropriation de l'utilisateur s'observent, dans une figure de dévotion totale (Pinel, 2007, p. 116) lorsqu'un service s' imagine pouvoir régler le problème à lui seul. A l'inverse, on peut observer des mouvements d'abandon et de renoncement lorsque chaque service se déresponsabilise estimant que c'est à l'autre de trouver une solution. En ce sens, l'organisation des accompagnements pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques par les services publics peut se montrer défaillante et violente, renvoyant les enfants, les familles et les professionnels-le-s de terrain dans une forme d'impuissance paralysant les actions possibles.

Un travail important de mise en réseau est alors nécessaire afin de coordonner les diverses organisations mises en place autour de l'enfant. Les pistes de compréhension et d'action se situent au carrefour des accom-

*Les pistes de compréhension et d'action se situent au carrefour des accompagnements éducatifs, pédagogiques, thérapeutiques et sociaux et nécessitent une approche transdisciplinaire du problème.*

pagements éducatifs, pédagogiques, thérapeutiques et sociaux et nécessitent une approche transdisciplinaire du problème (Emery, 2011). Les divers acteurs et actrices doivent alors apprendre à travailler en commun et replacer l'enfant et sa famille au centre du réseau.

### Conclusion

Une compréhension des passages à l'acte violent contre autrui ou contre soi-même nécessite pour les professionnel-le-s, les équipes et les organisations de se décentrer d'une approche strictement causale et individuelle. Un regard doit être posé sur les violences et contre-violences portées sur l'enfant :

Par le ou la professionnel-le qui, dans les situations complexes du quotidien, perd les repères éthiques de la bientraitance et libère des mots, commet des actes qui font mal ;

Par les équipes qui, dépassées par les tensions quotidiennes, se confrontent, se démobilisent ou se rigidifient ;

Et enfin par les structures organisationnelles qui, se déchirant sur l'appropriation de la situation ou se renvoyant les responsabilités, laissent les personnes concernées, leurs familles et les acteurs et actrices professionnel-le-s dans une réalité quotidienne faite de désillusion et de souffrance.

L'enjeu est alors non seulement de reconsidérer les actes violents dans une perspective systémique, mais également de réaménager des espaces pour penser l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers, quels que soient ces contextes d'action. Les espaces de travail en équipe ne sont pas des espaces exclusifs, mais des moments privilégiés permettant de penser ensemble les violences et contre-violences individuelles et groupales et les résonances affectives que celles-ci distillent. Enfin, un regard particulier pourrait être porté sur les modalités de collaboration interprofessionnelle, que ce soit dans la formation des professions liées à l'enseignement, l'éducation et/ou le soin. L'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers et complexes nécessite un travail en équipe et en réseau efficace.

### Bibliographie

Berger, M. (2001). Pourquoi est-il si difficile de penser le soin des jeunes extrêmement violents ? *Cahiers de psychologie clinique*, 17 (2), 215-229.

Ciccione, A. & Ferrand, A. (2009). *Honte, culpabilité et traumatisme*. Paris : Dunod.

Emery Roland

Chargé d'enseignement Equipe PACES :  
Pratiques professionnelles et  
apprentissage en contextes d'enseigne-  
ment spécialisé  
IUFE – Université de Genève  
Boulevard du Pont-d'Arve 40  
1211 Genève 4  
roland.emery@unige.ch



Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Moreau, J. (2010). La compréhension des émotions à l'école : émotions impensables et empathie. In L. Lafortune et al., (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp.147-167). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doudin, P.A. & Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école. In L. Lafortune et al., (Eds.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 129-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers (version électronique). *Pédagogie spécialisée*. Internet : [www.csp-szh.ch/bausteine.net/file/showfile.aspx?downid=8551&guid=10f6587e-83ee-4f6f-9e15-df1bcd4898d&fd=0](http://www.csp-szh.ch/bausteine.net/file/showfile.aspx?downid=8551&guid=10f6587e-83ee-4f6f-9e15-df1bcd4898d&fd=0) [Consulté le 9 juillet 2012].

Joly, F. (2010). Partie 1. Violences et autisme : le laboratoire autistique pour penser les racines de la violence. *Enfances & Psy*, 46 (1), 94-107.

Mellier, D. (2002). Quelques propositions pour analyser les problèmes d'équipes au regard de la psychologie clinique. *Bulletin de psychologie*, 55 (3), 271-280.

Pinel, J.P. (2005). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. Perspective économique et principes d'intervention. In : R. Kaës et al. *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Eléments de pratique psychanalytique en institution* (pp. 49-79). Paris : Dunod.

Pinel, J.-P. (2007). Le traitement institutionnel des adolescents violents. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48 (1), 109-122.